

questions
de communication

Questions de communication

23 | 2013
Figures du sacré

La dérive des universités, vue de l'autre côté de l'océan Atlantique

The Drift of Universities, Viewed from the Other Side of the Atlantic Ocean

Éric George



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/8428>

DOI : 10.4000/questionsdecommunication.8428

ISSN : 2259-8901

Éditeur

Presses universitaires de Lorraine

Édition imprimée

Date de publication : 31 août 2013

Pagination : 231-250

ISBN : 978-2-8143-0162-7

ISSN : 1633-5961

Référence électronique

Éric George, « La dérive des universités, vue de l'autre côté de l'océan Atlantique », *Questions de communication* [En ligne], 23 | 2013, mis en ligne le 31 août 2015, consulté le 05 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/8428> ; DOI : 10.4000/questionsdecommunication.8428

Tous droits réservés

ÉRIC GEORGE

Centre de recherche GRICIS
Université du Québec à Montréal
CA-H3C 3P8
george.eric@uqam.ca

LA DÉRIVE DES UNIVERSITÉS, VUE DE L'AUTRE CÔTÉ DE L'OCÉAN ATLANTIQUE

Résumé. — À la suite de la publication d'un texte d'Arnaud Mercier (2012) sur la situation des universités en France, nous avons été invité à rédiger un article ayant pour but de favoriser des échanges sur ce thème. Pour mener à bien ce projet, nous avons décidé de nous intéresser plus spécifiquement à la situation de ces institutions au Québec. Globalement, notre point de vue est très proche de celui d'Arnaud Mercier. Mais nous mettons aussi l'accent sur les différences contextuelles. C'est ainsi que l'autonomie universitaire est une réalité ancienne de ce côté de l'océan Atlantique, mais, dorénavant et de manière croissante, celle-ci revêt de nouvelles formes de compétition entre universités. Après quoi, nous aborderons la question du financement qui a été au cœur du mouvement étudiant de 2012. Enfin, nous analyserons quelques conséquences sur la recherche et l'enseignement avant de conclure sur notre rôle dans les transformations en cours.

Mots clés. — Université, capitalisme, compétition, financement, recherche, enseignement, travail.

Invité par la revue *Questions de communication* à prendre position par rapport au texte d'Arnaud Mercier (2012) intitulé « Dérive des universités, périls des universitaires », nous avons immédiatement accepté cette proposition, nous intéressant également au devenir de notre institution et, au-delà, aux conditions de production de la science qui nous semblent marquées par des changements qui apparaissent comme conjoncturels, mais qui pourraient s'avérer, à plus long terme, également structurels (George, 2009, 2012). Nous revendiquons donc ici la possibilité d'écrire sur les conditions d'exercice de notre profession, même si nos recherches ne portent pas principalement sur ces questions. Cela dit, ce corpus de recherche, à savoir le milieu universitaire, nous apparaît d'autant plus familier et riche que nous commençons à avoir une expérience quelque peu diversifiée qui a maintenant débuté depuis une trentaine d'années. Cette dernière s'est constituée d'études en sciences économiques et sciences politiques menées en France au premier et deuxième cycles universitaires (1984-1989) avant d'effectuer un doctorat à l'université du Québec à Montréal (UQAM) en communication (1995-2000), d'un poste de professeur en Ontario à l'université d'Ottawa (2002-2008) avant de revenir au Québec à l'UQAM (depuis 2008), de la responsabilité du Groupe de recherche interdisciplinaire sur la communication, l'information et la société (GRICIS, depuis 2006) – devenu, en 2011, un centre de recherche reconnu institutionnellement – ainsi que de la direction du programme de doctorat en communication et l'évaluation dudit programme (depuis 2011). Cela dit, ce n'est pas parce que nous sommes plongé le plus souvent de notre temps dans le *bocal* du champ académique que nous avons un point de vue pertinent sur celui-ci. Pour cela, il importe de prendre un minimum de distance au regard de ses propres activités, de tenter de pratiquer la « réflexivité » (Bourdieu, 2001), c'est-à-dire, dans les sciences sociales, de viser à réussir d'« objectiver le sujet objectivant » pour reprendre les termes de Jacques Hamel (2008) dans un texte sur Pierre Bourdieu. Nous revendiquons une posture de chercheur engagé. Toutefois, il importe de distinguer notre position de celle du militant bien que, de façon générale, nous inscrivons notre démarche épistémologique dans les perspectives critiques. Comme l'écrit Jean-William Lapierre (2000 : 87), « la pensée authentiquement critique avance sur un chemin de crête entre deux versants où elle peut dégringoler : le versant de la pensée polémique, celle du militant, et celui de la pensée technocratique, celle de l'expert ». À ce sujet, nous avons spécifiquement apprécié la note de bas de page numéro 6 d'Arnaud Mercier (2012 : 200) lorsqu'il écrit tour à tour que le texte « reste démonstratif et étayé conceptuellement », qu'il revendique le « label de pamphlet académique » et qu'il laisse aux collègues évaluateurs le soin de choisir quel statut ce texte pourrait avoir dans son *curriculum vitae* au regard de sa production scientifique. Toutefois, nous ne pensons pas avoir rédigé un pamphlet.

C'est donc dans cette perspective que nous allons mettre en évidence quelques éléments du système universitaire québécois à partir de la lecture du texte d'Arnaud Mercier. Comme on peut s'en rendre compte, les tendances que rapporte et dénonce l'auteur français font tout à fait écho à ce qui se passe de

ce côté-ci de l'océan Atlantique. Certes, il demeure des différences notables (voir *infra*), à commencer par le fait que nos universités sont plus autonomes du pouvoir politique qu'en France, que le système universitaire relève de la juridiction provinciale comme l'ensemble du système éducatif et que les grandes écoles sont intégrées dans les universités au Québec. Mais, les grandes tendances sont manifestement les mêmes. L'Université en tant qu'institution est en train de connaître des changements notables et nous en sommes non seulement les témoins, mais aussi, dans une certaine mesure, des acteurs ; ce qui ne manque pas de poser la question du rapport entre le sujet et l'organisation au sein de laquelle il travaille. Pour mener à bien notre projet, nous commencerons par aborder la compétition croissante entre les universités. Après quoi, nous traiterons du financement, ce qui nous conduira, dans un troisième temps, à aborder la recherche et l'enseignement avant de conclure sur notre rôle dans les changements en cours.

Les indices d'une compétition croissante

De prime abord, il importe de se remémorer que si l'Université a depuis longtemps eu pour objectif de former des personnes aptes à œuvrer dans un vaste ensemble de métiers – il suffit de penser aux facultés de médecine – elle n'a jamais été résumée à ce type de finalité. Au-delà, selon Michel Freitag (2000 : 105), elle a toujours eu pour objectif de proposer un « modèle de civilisation auquel il fallait former les hommes pour qu'à travers eux, la société puisse former elle-même une société civilisée. Par l'éducation, c'est donc la société qui cherchait à se civiliser à travers ses membres ». Or, il est nécessaire de s'interroger à ce sujet en ce début de ^{xxi}^e siècle à la suite des transformations actuelles qui ne sont peut-être pas seulement conjoncturelles. En tant qu'institution, et comme le montre Arnaud Mercier, l'Université se trouve donc plongée dans le discours néolibéral dominant et, de plus en plus, les effets de celui-ci se font sentir avec la compétition croissante entre les établissements. Certes, la concurrence n'est pas nouvelle en Amérique du Nord et, plus spécifiquement, au Québec. Les différences de salaires notables en témoignent depuis longtemps. Toutefois, traditionnellement, la concurrence était limitée entre les 19 universités de la province francophone. D'ailleurs, dans la plupart des villes en dehors de la métropole de Montréal qui compte un peu moins de la moitié de la population (3,8 sur les 8 millions d'habitants), on ne trouvait qu'une seule université. Certaines d'entre elles étaient plus ou moins spécialisées en fonction des lieux géographiques où elles s'étaient développées. Par exemple, on pense à l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) située à plusieurs centaines de kilomètres au nord de Montréal, en pleine forêt boréale, dont l'une des spécialités est justement la foresterie, ou bien encore à l'université du Québec à Rimouski (UQAR) située au bord du Saint-Laurent, là où celui-ci ressemble à un bras de mer, et dont l'une des spécialisations est l'océanographie. Dorénavant, le changement se constate avec l'installation de campus éloignés des universités

dont ils dépendent. L'exemple de l'implantation, en 2009, de l'université de Sherbrooke à Longueuil en proche banlieue de Montréal dans un édifice qui a coûté 125 millions de dollars canadiens alors que les deux villes de Montréal et de Sherbrooke sont distantes de 150 km a été vécu au sein des universités montréalaises comme un *cadeau* de Jean Charest, le Premier ministre de l'époque, à l'université de Sherbrooke. Celui-ci était justement député provincial de la circonscription de la ville. On pourrait aussi mentionner les campus de l'université du Québec en Outaouais (UQO) à Saint-Jérôme, aux confins de la région métropolitaine de Montréal (60 km alors que la ville de Gatineau, capitale de la région de l'Outaouais est située à 200 km) et de l'université Laval qui, malgré son nom, a son siège à Québec à presque 300 km de la métropole québécoise, mais qui s'installe à... Laval, en proche banlieue de cette dernière. Dans un rapport abordant le sujet des délocalisations, Manuel Crespo, Alexandre Beaupré-Lavallée et Sylvain Dubé (2011 : 3) se sont interrogés sur ces stratégies en plein essor dans un contexte de compétition et alors que, dans certains cas, les pouvoirs publics apportent leur soutien financier. Ce dernier, précisent-ils, n'a « pas été accompagné d'une réglementation encadrant la compétition interinstitutionnelle ». Pendant ce temps, les campagnes publicitaires consacrées aux atouts des différentes universités se multiplient.

La compétition repose aussi sur le développement de cours, voire de cursus en ligne, qu'il est possible de suivre à distance. Originellement, la Télé-Université du Québec avait le monopole du développement de l'éducation à distance dans la province, mais, dorénavant, les autres universités tendent à proposer plus de contenus qui peuvent être suivis sans présence sur les campus. Notre propre université, l'UQAM, suit progressivement cette direction, des collègues étant invités à réaliser des cours en ligne. D'ailleurs, la concurrence n'est plus strictement nationale, ne serait-ce que parce que des universités prestigieuses participent largement à cette tendance. Ainsi, Academic Earth est une organisation qui s'est fixée pour objectif de fournir à l'ensemble des êtres humains un accès à une « éducation de classe mondiale » pour reprendre les termes employés pour faire la promotion de cette initiative fondée en 2009¹. Pour ce faire, elle propose des cours des universités étatsuniennes les plus renommées, parmi lesquelles l'université de Californie à Berkeley, celle de Harvard, l'Institut technologique du Massachusetts (MIT), les universités de Princeton, Stanford, Los Angeles (UCLA) et Yale. Jusqu'à maintenant, l'initiative est gratuite, mais contribue évidemment à renforcer le prestige international de ces institutions. Manifestement, pour une université comme McGill, l'une des deux universités anglophones de Montréal, la compétition est aussi internationale, du moins concernant certains diplômes. C'est ainsi que la direction a expliqué que les droits de scolarité pour la nouvelle maîtrise en administration des affaires (MBA), axée spécifiquement sur le plan international, allaient coûter 30 000 dollars canadiens par an aux étudiants. À cette occasion, le directeur des programmes de maîtrise à la faculté de gestion Desautels Don Melville a expliqué que « le

¹ Accès : <http://www.academicearth.org/>. Consulté le 20/04/13.

monde des affaires étant maintenant globalisé, nous voulons former nos étudiants à vivre et à travailler dans un monde globalisé [...] C'est pourquoi nous choisissons d'accueillir un nombre limité d'étudiants venus d'un peu partout, afin de leur fournir une expérience véritablement internationale » (Lafleur, 2011). En conséquence, le gouvernement québécois a cessé de soutenir financièrement ce programme qui vise à se poursuivre de manière autonome. Il s'agit bien d'une forme de privatisation du système éducatif qui repose sur la « nécessaire » concurrence à un niveau international. Les exemples pourraient se multiplier dans un avenir plus ou moins proche et c'est ainsi que, en avril 2013, la direction de l'université Laval, l'institution universitaire de la capitale de la province, Québec, a annoncé qu'elle quittait la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), organisme qui comprenait jusque-là les dirigeants des 19 établissements d'enseignement supérieur du pays. Considérant que l'autonomie des universités était de plus en plus menacée au cours des dernières années, notamment sous des prétextes de bonne gestion, le recteur Denis Brière a expliqué ce départ comme une nécessité afin que son établissement demeure justement le plus autonome possible (*Le Devoir*, 15/04/13)². Jusqu'ici, le système universitaire québécois reposait sur la cohabitation entre des universités à charte privée (notamment les universités historiques telles l'université Laval, l'université de Montréal, McGill University et l'université de Sherbrooke) et celles publiques (appartenant au réseau de l'université du Québec, nées à la fin des années 60 et au début des années 70 à la suite de la révolution tranquille et de la démocratisation de l'enseignement). Cette cohabitation était notamment incarnée par l'existence d'une instance de coordination, la CREPUQ, mais, cette situation globale pourrait progressivement en venir à relever du passé en raison des éléments précédemment mentionnés. Suivant de peu la déclaration du recteur de l'université Laval, il a été question que, à son tour, l'université de Montréal quitte la conférence pour renforcer son autonomie (Mathieu, 2013). À ce sujet, le financement s'avère justement un enjeu primordial. Nous allons maintenant aborder ce thème.

Du financement à la gouvernance des universités

Le financement³ des universités constitue un sujet épineux dans la *Belle Province*. La période fordiste qui a suivi la fin de la Seconde Guerre mondiale et duré une trentaine d'années – période souvent qualifiée en France des « Trente Glorieuses » – a notamment été caractérisée par des investissements étatiques importants dans le secteur de l'enseignement – et donc dans le secteur universitaire – et a permis une démocratisation de l'éducation qui a concerné tous les cycles d'études, y compris le supérieur rappelle Yves Gingras (2003). Cette tendance a notamment concerné

² Accès : <http://www.ledevoir.com/societe/education/375750/l-universite-laval-quitte-la-crepuq>. Consulté le 20/04/13.

³ Les chiffres sont donnés en dollars canadiens. Le 20 avril 2013, un dollar canadien valait 0,75 euro et un euro valait 1,34 dollars canadien.

les pays dits les plus avancés : ceux d'Europe occidentale, le Japon, les États-Unis et le Canada. Ensuite, au cours de la période dite postfordiste, les « Trente Piteuses » – selon l'expression que reprend Arnaud Mercier (2012 : 202) –, au contraire, l'investissement public a diminué dans de nombreux pays, les États ayant vu leurs missions être progressivement modifiées dans ce qui a souvent été appelé le passage d'un État providence à un État néolibéral (Beauchemin, Bourque, Duchastel, 1995). Les universités ont donc dû chercher des ressources ailleurs, notamment en faisant appel aux étudiants. Certes, des différences, parfois assez nettes, ont perduré et perdurent toujours entre pays, et même au sein de ceux-ci. Mais, précise Yves Gingras (2003), les tendances sont souvent les mêmes. Ainsi, au Canada, les provinces ont-elles toutes diminué les subventions pour l'enseignement postsecondaire (collèges et universités) en termes de pourcentage du produit national brut (PNB) : « De 1979 à 2009, la proportion des recettes d'exploitation est passée de 84 % à 58 % pour les sources gouvernementales » (ACPPU, 2012 : 1). Toutefois, pendant la même période, les dépenses totales des universités au Canada ont augmenté de 195 % en dollars constants. Or, la majorité de cette augmentation (77 %) a été financée par les relèvements des frais de scolarité payés par les étudiants et par les revenus en provenance des subventions de recherche. C'est ainsi que, sur la même période 1979-2009, la part des frais de scolarité est passée de 12 % à 35 % du total des recettes des institutions universitaires. À titre d'exemple :

« Au 1^{er} cycle, les droits de scolarité ont connu une forte hausse depuis 20 ans, passant, en moyenne, de 1706 \$ en 1991-1992 à 5366 \$ en 2011-2012, une augmentation de plus que 200 % contre seulement 41 % pour le coût de la vie. C'est en Ontario que la croissance a été la plus marquée (+265 % en 2011-2012) et à la Memorial University à Terre-Neuve qu'elle l'a été le moins (+72 %). C'est en Ontario que le coût moyen des études est le plus élevé au pays (6640 \$). Au Québec, les droits de scolarité ont augmenté à presque la même rapidité [sic] qu'à Terre-Neuve-et-Labrador (+92 %) de 1991-1992 à 2001-2012, et, en moyenne, demeurent les plus bas au pays (2519 \$ en 2011-2012) » (ACPPU, 2012 : 38).

Aussi, notons que, en 2006, les jeunes de 18 à 24 ans dont les parents avaient un revenu brut annuel supérieur à 100 000 dollars étaient près de deux fois plus susceptibles (49 %) de faire des études universitaires que ceux dont les parents gagnaient moins de 25 000 \$ (28 %) » (*ibid.*).

Par ailleurs, on peut souligner que la part des fonds privés dans la provenance des dons et des subventions a augmenté de façon notable, par exemple entre 2000 et 2007 – 61 % de sources publiques et 39 % de sources privées en 2000 ; 56,6 % de sources publiques et 43,4 % de sources privées sept ans plus tard (*ibid.* : 61). Concernant toujours les chiffres, il apparaît aussi intéressant de noter que si les dépenses des établissements postsecondaires ont cru de 195 % en dollars constants, les dépenses dues aux salaires des universitaires n'ont augmenté que de 86 %. Pour l'ACPPU, « le salaire des universitaires, exprimé en pourcentage des dépenses totales, a diminué à un rythme constant : en 2009, il n'a augmenté que de 0,6 % après trois décennies de déclin soutenu, et ne représentait que 20 % des dépenses contre 31 % en 1980 » (*ibid.* : 1). En revanche, il semble que les dépenses des salaires des cadres rattachés aux directions des universités ont fait un bond en avant considérable. La

transparence est loin d'être de mise à ce sujet, mais on sait toutefois que si la masse salariale des recteurs, vice-recteurs et autres directeurs des universités québécoises était de 129 millions pour l'année 1997-1998, 12 ans plus tard, en 2008-2009, elle atteignait les 328 millions, ce qui a correspondu à une augmentation de 154 %. Michel Umbriaco, représentant de la Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université (FQPPU), estime que cette très forte augmentation des salaires des dirigeants « est encouragée par le gouvernement du Québec. Le gouvernement a dit aux universités : [...] on va vous considérer comme des chefs d'entreprise. Alors, les gens ont commencé à dire : si je veux un bon recteur, il faut que je le paye » (Nadau, 2013). La Fédération déplore notamment l'écart se creusant toujours entre, d'une part, la masse salariale des directeurs et, d'autre part, celle des professeurs, et ajoute que c'est le nombre toujours plus important de nouveaux cadres engagés qui pose le plus problème (*ibid.*). On retrouve des indications d'une tendance à la bureaucratisation dont traite aussi Arnaud Mercier dans son texte. Ces informations issues des états financiers des universités et compilées par la FQPPU ont été révélées par le quotidien *Le Devoir* peu de temps avant le sommet de l'éducation qui s'est tenu à Montréal les 25 et 26 février 2013.

Ce sommet a suivi, environ un an après, ce qui a été appelé le « Printemps érable » – événement d'ailleurs mentionné par Arnaud Mercier – et qui a correspondu à un important mouvement étudiant d'environ six mois⁴. La revendication de ce dernier visait à : continuer à permettre l'accès du plus grand nombre de personnes à l'enseignement postsecondaire, notamment universitaire, en s'opposant à une hausse des frais d'inscription, de 75 % d'ici à 2017, annoncée par le gouvernement libéral (situé historiquement au centre-droit de l'échiquier politique, mais qui tend vers la droite) de Jean Charest, alors Premier ministre. Jusqu'alors, avec des frais moyens correspondant à un montant de 2 168 dollars par an, le système universitaire québécois était le moins cher du pays alors que ses homologues britannocolumbien et ontarien comprenaient des frais annuels supérieurs à 6 500 dollars par an. Cette différence s'explique par la prise de position de la société québécoise, lors de la révolution tranquille des années 60, en faveur d'une démocratisation des études postsecondaires, ce qui a conduit à la création des collèges d'enseignement général et professionnel (Cégeps) et au développement du réseau des universités publiques du Québec. Pourtant, malgré ces mesures, la province québécoise est demeurée en retrait par rapport à ses homologues canadiennes concernant le pourcentage d'une génération qui effectue des études supérieures. En 2004, dans un bilan du rapport Parent – auquel il a jadis contribué – qui a été à l'origine de la transformation du système éducatif québécois, Guy Rocher (2004 : 17) écrivait : « Le poids du passé demeure toujours : si le niveau de scolarisation des Québécois a crû depuis 1960, il n'a jamais rattrapé le niveau de scolarisation moyen des Canadiens, qui n'a cessé de croître lui aussi » avant de conclure au sujet de la démocratisation de

⁴ Les deux paragraphes qui suivent comprennent essentiellement des éléments parus dans le texte publié par la revue *Topia* (George, 2012).

l'enseignement : « C'est un projet qui, sans doute, tient de l'utopie, comme la démocratie elle-même, mais qui doit sans cesse servir d'inspiration à tous les réformateurs » (*ibid.* : 19). Les causes de ce décalage persistant sont multiples et l'auteur mentionnait lui-même l'importance de ne pas s'attarder sur une seule cause. On peut tout de même rappeler que la différence entre le Québec et les autres provinces canadiennes est notamment due à des raisons historiques et culturelles. Pendant des décennies, les études y ont été considérées comme d'une importance secondaire. Uniquement sous la responsabilité de religieux, elles excluaient une grande partie de la population. Dès lors, on comprend que le mouvement étudiant a mis l'accent sur l'importance de limiter au maximum les frais d'inscription qui pourraient constituer une barrière supplémentaire. On retrouve le projet inachevé issu de la Révolution tranquille, celui de la gratuité scolaire de la maternelle à l'université. S'il ne s'agit certainement pas d'une condition suffisante pour permettre une plus grande démocratisation de nos institutions d'enseignement⁵, cette gratuité apparaît pour le moins nécessaire. De plus, si nous reprenons les termes employés dans un texte rédigé par des artistes, des chercheurs et des intellectuels lors de la mobilisation étudiante, ce combat « constitue un appel non seulement à poursuivre ce travail inachevé, mais à le dépasser en refusant la commercialisation, la marchandisation, la privatisation du rôle de l'apprentissage et du savoir dans notre société et à récuser les chemins empruntés par les gouvernements successifs qui l'ont transformé en bien de consommation achetable et monnayable selon le principe cher aux néolibéraux de l'utilisateur-payeur » (Guay et al., 2012).

Il semble qu'il y ait deux modèles de société, deux « idéaux-types » (Weber, 1904-1917) qui s'affrontent – même si les situations particulières sont souvent plus complexes – avec, d'une part, la vision d'une société fondée sur l'individu, ce dernier étant susceptible de payer des frais de scolarité parce que l'éducation devrait lui profiter par la suite en lui assurant un travail le mieux rémunéré possible et, d'autre part, une vision d'une société où l'éducation est considérée comme bien collectif, une formation ne bénéficiant pas uniquement à celui ou à celle qui la suit mais à un plus vaste ensemble de personnes, dans les entourages personnel et professionnel. Dans cette deuxième perspective, on conçoit la logique de la prise en charge collective des coûts. Cela renvoie aussi à l'idée que le savoir comprend une dimension collective importante, concernant simultanément sa formation et sa transmission, tout comme l'enseignement doit conduire à former à une citoyenneté pleine et entière.

⁵ Encore faut-il disposer de moyens susceptibles de financer les systèmes d'éducation. À ce titre, l'Université française, où les frais de scolarité sont moins élevés mais qui se trouve en situation de sous-financement public chronique, ne peut être considérée comme un modèle. Il faut expliquer, comme le fait A. Mercier (2012), que celle-ci se trouve confrontée à la concurrence des grandes écoles alors qu'une vaste majorité des dirigeants des secteurs de l'économie, des sciences et de la politique en est issue.

Finalement, conformément aux règles institutionnelles inspirées du système britannique qui permet au Premier ministre de tenir des élections à date variable, les électeurs ont été appelés aux urnes au mois de septembre⁶, ce qui a abouti au renversement du gouvernement et au retour au pouvoir du Parti québécois, considéré de centre-gauche. Respectant ses promesses énoncées pendant la campagne électorale, ce dernier a donc tenu un sommet de l'éducation les 25 et 26 février 2013 au cours duquel a été maintenue l'une des promesses du parti lors de la campagne électorale, soit l'indexation de la hausse des frais de scolarité sur le taux d'inflation. On demeure loin de la gratuité.

Pour le reste, il a surtout été décidé... d'attendre. La nouvelle Première ministre Pauline Marois a annoncé la création d'un comité en vue de l'adoption d'une loi-cadre sur les universités. Depuis, ce dernier s'est mis au travail. Il est coprésidé par Lise Bissonnette – ancienne directrice du quotidien *Le Devoir* (équivalent du *Monde* en France), ancienne présidente de la Bibliothèque nationale et des Archives nationales du Québec (BANQ) et maintenant présidente du conseil d'administration de l'UQAM – et par John R. Porter – qui a dirigé le Musée national des beaux-arts du Québec, maintenant président de la fondation du musée. Ce chantier, dont les contours demeurent flous, vise à élaborer des règles de gouvernance et à « faire valoir les valeurs et les fondements de la mission des universités du Québec » (Gervais, 2013), selon les termes du gouvernement. La *gouvernance*, le mot est lâché. Ce dernier rappelle l'échec du projet de loi 38 promu par le gouvernement libéral de Jean Charest à la fin des années 2000. Celui-ci visait à adopter de nouvelles règles de gouvernance au sein des universités, mais a finalement échoué sur la mobilisation, tant professorale qu'étudiante. Il était question d'assurer au ministère de l'Éducation que les conseils d'administration seraient formés en majorité de membres indépendants, qu'il y aurait la création de comités internes de gouvernance et d'éthique, de vérification et de ressources humaines et qu'on favoriserait la transparence, notamment sur le plan financier⁷. Les acteurs sociaux issus des milieux économiques tendaient à soutenir ce projet comme en témoigne Yves-Thomas Dorval (2009 : A7), président du Conseil du patronat du Québec, dans *Le Devoir*. Finalement, il a tout de même été abandonné. Même la CRÉPUQ s'y était opposée estimant que celui-ci portait atteinte à l'autonomie des établissements et que, depuis le scandale financier dû à des opérations immobilières qui avait touché l'UQAM en 2006, tous les mécanismes de surveillance avaient été mis en place de façon décentralisée. Il faut dire que les critiques étaient nombreuses et que celles-ci se focalisaient essentiellement sur trois points mentionnés dans un rapport publié par l'Institut de recherche et d'informations socio-économiques. Les deux auteurs, Éric Martin et Maxime Ouellet (2010 : 3) y ont estimé que les avantages économiques que les universités étaient susceptibles de retirer de la « bonne gouvernance » étaient loin de correspondre aux promesses de ses promoteurs.

⁶ Au fil des mois, le mouvement a tendu à se transformer en protestation sociale plus vaste tout en étant l'occasion de créer de nouveaux lieux de convivialité dans de nombreuses villes et quartiers au Québec à l'occasion des *tintamarres* de casseroles.

⁷ Pour un point de vue proche de celui des autorités politiques, voir le rapport de l'Institut sur la gouvernance d'organisations publiques et privées (2007).

« La transposition en milieu universitaire de la gouvernance entrepreneuriale ne conduit aucunement à alléger les dépenses liées à la bureaucratie. Au contraire, la gouvernance et ses normes d'efficience économique provenant du secteur privé nécessitent la mise en place de nouveaux et onéreux outils d'évaluation, mesures de contrôle et mesures statistiques, qui ajoutent aux processus bureaucratiques ».

Dans leurs conclusions, ils mentionnent aussi : « La restructuration des universités selon le modèle de la gouvernance entrepreneuriale s'opère dans un contexte particulier, celui de la concentration des pouvoirs de l'institution entre les mains d'une minorité d'agents qui manifeste des liens étonnamment étroits avec le secteur privé » (*ibid.* : 26). En effet, précisons qu'il était surtout question que les membres externes des conseils d'administration proviennent du secteur économique. C'est ainsi que l'UQAM était présidée à l'époque de la mobilisation par Isabelle Hudon, par ailleurs présidente et chef de la direction de la Chambre de commerce du Montréal métropolitain.

Des conséquences pour la recherche et l'enseignement

La situation mérite d'être analysée de près car, ainsi que le précise Arnaud Mercier (2012 : 206), l'institution universitaire se trouve à la croisée des chemins. En fait, c'est l'avenir de l'ensemble de la recherche et de l'enseignement, en l'occurrence supérieur, dont il est question. Auteur d'un livre au titre retentissant, *Le naufrage de l'université* (1995), Michel Freitag (2000 : 122) a justement fait appel au réveil des intellectuels :

« L'Université doit exprimer, étendre, renforcer ses liens avec la société comprise de manière synthétique, et non avec son environnement systémique, et ceci dans le moment où la société est en voie d'être absorbée et dissoute dans le système de la globalisation capitaliste. [...] Quant aux universitaires, professeurs et étudiants, ils doivent redevenir des intellectuels engagés et militants, qui s'opposent d'abord à leur réduction au statut d'experts qui se vendent au plus offrant (voir le chantage indécent sur la "fuite des cerveaux"). [...] Ce ne sera pas le meilleur des mondes, et espérons que ça ne le sera jamais, mais ça pourrait être un lieu où la recherche d'un monde meilleur reste toujours possible pour tous ».

Certains de ses propos peuvent apparaître exagérés, ou en tout cas pouvaient l'être il y a une dizaine d'années. Lui-même le reconnaissait, mais il estimait justement qu'il était temps de tirer la sonnette d'alarme. Toutefois, les enjeux sont de taille. Selon Yves Gingras (2003), c'est la nature même de la recherche qui est en question. Ainsi, un nombre croissant de professeurs se sont transformés en de véritables entrepreneurs qui passent plus de temps à effectuer des demandes de subvention et à gérer des équipes, notamment composées d'étudiants de doctorat, qu'à faire de la recherche proprement dite. Henry Etzkovitz (2003) considère ces collectifs de recherche, groupes, centres ou laboratoires comment autant de « quasi-firmes ». Nous-mêmes sommes bien conscient d'y participer depuis que nous avons impulsé la transformation du GRICIS en centre de

recherche institutionnellement reconnu. Le groupe qui était, en 2006, composé de six chercheurs permanents a laissé place à un regroupement plus vaste qui en comprend maintenant plus d'une vingtaine. Et nous totalisons actuellement plus d'un million et demi de dollars de subventions. Comprenons-nous bien, il ne s'agit pas de critiquer l'obtention de ces subventions qui ont avant tout pour objectif de contribuer à la formation d'assistants de recherche, mais de nous interroger sur la course effrénée au financement. On peut aussi questionner le fait que, dans nombre d'universités, les salaires horaires pour l'assistantat de recherche sont très modestes, y compris pour des travailleurs qui sont inscrits en doctorat. En québécois, on parle volontiers de *cheap labour* (« travail bon marché »). Ce n'est évidemment pas sans lien avec la modestie générale des montants des subventions, notamment en sciences humaines et sociales (SHS). Cela dit, la compétition entre collègues tend à reposer de plus en plus sur l'obtention de subventions et cette tendance est renforcée par le fait que, dans certains pays, les États ont accepté d'augmenter à nouveau le financement des universités qui... obtenaient des contrats avec le secteur privé, et ce pour renforcer les liens entre ces institutions et le marché capitaliste. Yves Gingras (2003 : 7) écrit :

« Même s'ils ont limité leur contribution financière, les gouvernements n'en ont pas moins continué à vouloir influencer fortement sur le devenir des universités pour les rapprocher des demandes du marché. Pour appuyer le maillage université-entreprise, plusieurs politiques gouvernementales ont été mises en place, offrant des réductions d'impôt aux entreprises misant sur la recherche-développement universitaire ».

En conséquence, tout un ensemble de questions se pose à propos de l'avenir de la recherche. La priorité n'ira-t-elle pas de plus en plus aux disciplines jugées plus directement utiles alors que d'autres le seront moins ? Qu'en sera-t-il des inégalités entre sciences de la nature et du génie, d'une part, et SHS, d'autre part ? Et, au sein de ces dernières, y aura-t-il au moins une certaine égalité de traitement ? Toutes ces questions méritent d'être posées alors que, depuis quelques années, le principal organisme subventionnaire en SHS du Canada, le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), développe un programme parallèle à celui, régulier, réservé aux études en gestion, en administration et en finances à la suite des demandes du gouvernement fédéral conservateur. Par ailleurs, à ce sujet, on peut noter que

« le CRSH continue d'être nettement sous-financé en comparaison avec les autres organismes subventionnaires, le CRSNG [Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie] et les IRSC [Institut de recherche en santé]. Bien que 56 % des membres du corps professoral à temps plein enseignent dans les domaines des sciences humaines, de l'éducation et des sciences sociales, le CRSH n'a reçu que 13,3 % des fonds versés aux organismes subventionnaires en 2008-2009 » (ACPPU, 2012 : 55).

Par ailleurs, selon Jean-Pierre Pinel (2002 : 24),

« au-delà d'une compression manifeste de l'emploi du temps, il semble s'opérer une transformation plus profonde : une modification du rapport à la temporalité et à la connaissance. Les impératifs de production et d'agir dans l'instant suscitent un mode de fonctionnement psychique réglé par l'urgence qui contrevient aux processus psychiques exigés par la recherche

[...]. [Dans le cas des SHS] la recherche suppose l'élaboration constante du rapport à l'objet, une analyse toujours exigeante de ce qui de soi est pris dans la problématisation et la construction de significations, dépassant la formulation de propos opératoires à visée immédiatement pragmatique. Ce cheminement, qui procède d'une construction dûment informée, requiert la voie longue, ce que l'urgence vient à tout le moins parasiter; voire entraver ».

Et que dire de la nécessité de publier à tout prix plusieurs textes avec révision par les pairs chaque année ? La quantité n'a-t-elle pas parfois tendance à prendre le pas sur la qualité ? À ce sujet, la situation de la France apparaît emblématique des changements à l'œuvre avec la course aux labels d'excellence, que cela concerne les collectifs de recherches ou les revues académiques. À commencer par le nombre minimum d'articles à publier par an, la quantification, semble maintenant s'imposer comme la règle si l'on souhaite demeurer rattaché à un laboratoire ou à un groupe. La fameuse formule « *Publish or perish* » (« Publiez ou mourez ») paraît plus vraie que jamais. Évidemment, la tendance est la même de ce côté de l'Océan. Toutefois, au Canada et au Québec, on notera une absence de quantification aussi forte. L'autonomie des universités y est sans doute pour quelque chose, celle des départements également. En effet, nous avons insisté jusqu'ici sur l'importance de l'autonomie de chaque université qui pouvait conduire à une concurrence renforcée. Par ailleurs, il importe d'ajouter un mot sur celle des départements. Dans l'ensemble des universités au Québec, l'idée est présente, mais l'est sans doute encore plus à l'UQAM, encore marquée par la culture de la démocratie qui est à l'origine de sa création. À titre d'exemple, nous tenons beaucoup à ce que les recrutements et les évaluations des collègues relèvent prioritairement de la souveraineté de nos assemblées départementales. Le principe repose fondamentalement sur la collégialité. Ainsi est-il possible de considérer les *curriculum vitae* de façon modulée en fonction des priorités des uns et des autres. D'ailleurs, notre évaluation – qui a lieu tous les cinq ans – repose largement sur un processus de réflexivité qui conduit à la rédaction d'un rapport dans lequel nous pouvons mentionner que, parmi nos tâches, nous avons consacré telles parts à l'enseignement, à la recherche et aux services à la collectivité. On pourra volontiers parler d'autodiscipline, mais il demeure tout de même une réflexion plus ou moins permanente sur ce qu'est un *bon curriculum vitae*. Sans doute est-ce dû en partie au fait que notre département, l'École des médias, présente une composition quelque peu originale, entre les professeurs-chercheurs classiques, appelés les « théoriciens », les professeurs-chercheurs qui œuvrent dans le secteur de la création médiatique et les professeurs-praticiens. Il apparaît impossible d'évaluer les carrières sur les mêmes critères. Cela dit, la tendance demeure tout de même à la « nécessaire » augmentation de la productivité.

La notion même de productivité est aussi mobilisée au sujet de l'enseignement. Or, celle-ci mesure les liens entre les intrants et les extrants. Mais comme le reconnaît un rapport du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (2012), la difficulté réside dans le fait de s'entendre sur ce qui doit être mesuré. Il en conclut à l'importance d'intégrer des données d'ordre qualitatif en plus de données d'ordre quantitatif. Il note aussi la nécessité de distinguer

les établissements les uns des autres car leurs missions ne sont pas forcément identiques. Toutefois, l'opération demeure hasardeuse. Par exemple, à propos de l'enseignement, on sait que le nombre d'étudiants admis a été en augmentation depuis les années 60. Il en a résulté une augmentation du niveau général de connaissances pour une classe d'âge. Toutefois, en 1980, Pierre Dandurand, Robert Fournier et Léon Bernier (1980) considéraient que les changements opérés dans les années 60, s'ils visaient effectivement la démocratisation, avaient peu réduit les inégalités sociales en termes d'accès à l'enseignement supérieur. Ils en sont venus à se demander si la démocratisation était non seulement partielle, mais aussi « fictive ». En 2010, Pierre Doray (2010) constatait que les enfants de cols bleus n'étaient que 25 % à accéder à l'Université contre 59 % pour les enfants de professionnels. Pierre Avignon (2012 : 5) en conclut :

« L'égalité des chances d'accéder à l'université quel que soit son genre, sa langue ou son origine sociale est encore un idéal à atteindre au sein de la société québécoise comme des autres pays occidentaux d'ailleurs. Malgré de formidables progrès pour les femmes et les francophones, les jeunes issus de familles moins bien nanties n'ont pas accès aux études universitaires dans la même proportion que ceux issus de milieux plus favorisés. L'ensemble des classes sociales ayant profité de l'accessibilité, les écarts entre elles n'ont pas disparu ; les jeunes hommes des milieux plus défavorisés se retrouvant dans la situation la moins favorable ».

Il importe de s'interroger dans deux directions avant de conclure trop hâtivement : ainsi ne serait-il pas plus pertinent de parler, dans une certaine mesure, de massification de l'enseignement plutôt que de démocratisation ? À la fondation de l'UQAM, aucun cours ne devait comprendre plus de 50 étudiants. L'université voulait ouvrir l'enseignement supérieur québécois à une population francophone qui n'y avait pas ou peu accès jusqu'alors ainsi que nous l'avons déjà mentionné. En conséquence, afin de pouvoir accueillir une population disposant d'un moindre capital culturel, l'accent a été mis sur la création de petits groupes. Mais la tendance dominante a changé depuis, et ce tant à l'UQAM qu'ailleurs. La notion de *moyenne-cible* est dorénavant devenue un incontournable pour justifier l'ouverture de tel ou tel cours. C'est ainsi que, dans notre université – les chiffres peuvent varier d'un cas de figure à un autre, autonomie oblige –, n'auront lieu que les cours de maîtrise qui regrouperont un minimum de dix personnes (et un maximum de quinze, après quoi un autre groupe est créé). Et il ne sera pas envisageable de créer un nouveau programme sans une solide justification reposant sur l'étude quantitative de la *clientèle visée*. Il semble que le problème du nombre se pose, mais surtout au premier cycle dans le cadre des cours à dominante théorique. « Pourquoi donnerait-on des enseignements de cet ordre en petit comité ? ». Telle est l'une des questions que n'hésitent pas à poser certains collègues manifestement peu au fait des manières pédagogiques susceptibles de susciter un minimum d'intérêt pour des cours sur les théories en communication. Nous avons même déjà entendu plusieurs d'entre eux dire qu'il serait envisageable de donner simultanément un cours devant 400 étudiants dans un amphithéâtre et devant 400 autres personnes présentes dans une autre salle, tous étant regroupés par le biais de la vidéoconférence. Dès lors, on comprend que les collègues qui font beaucoup de recherche ont tendance à

fuir les cours de premier cycle en se réfugiant dans les séminaires de maîtrise et de doctorat. D'ailleurs, nous-même n'échappons pas à cette tentation. Certes, au premier abord, celle-ci apparaît peu avouable, nous devons enseigner aux trois cycles d'études selon notre engagement même envers l'université, mais il apparaît singulièrement plus difficile de donner des cours, notamment ceux à dominante théorique ou méthodologique, à des étudiants de premier cycle qui ont tendance à adopter des positions clientélistes. Certains vont même plus loin, en prenant position pour le développement de profils universitaires distincts reposant sur des postes où la tâche en termes de cours donnés, notamment au premier cycle, serait augmentée et les activités de recherche et de services à la collectivité seraient diminuées, voire éventuellement supprimées⁸. À l'opposé, les chercheurs disposant de subventions seraient en partie déchargés d'enseignements au premier cycle. Or, s'il convient de ne pas écarter d'emblée cette idée, cette proposition contribuerait à remettre un peu plus en cause les liens entre recherche et enseignement.

Par ailleurs, que penser lorsqu'au sein de certaines administrations, on estime que donner des cours d'introduction aux théories et aux méthodes de recherche devant plusieurs centaines de personnes dès la première année d'université constitue le meilleur moyen de faire une sélection ? Une véritable démocratisation ne signifierait-elle pas, au contraire, que plus le pourcentage d'une classe d'âge rentrant à l'Université serait élevé, plus l'argent consacré par étudiant, étudiante devrait être important ? Nous en sommes bien loin, malheureusement. Sans doute serait-il intéressant d'aborder ces questions à partir des notions de *démocratisation quantitative*, particulièrement attentive à l'évolution des taux d'accès de l'ensemble des classes d'âge successives et des différents groupes sociaux qui les composent aux différents niveaux de scolarisation et la *démocratisation qualitative* qui s'attache plus particulièrement à l'étude et à l'évaluation des inégalités entre catégories sociales et de leur évolution mises en avant par Jean-Yves Rochex (2002). Les inégalités entre classes sociales se sont-elles vraiment réduites ou n'auraient-elles pas fait que se déplacer vers l'aval ? Alors, démocratisation ou massification ? Nous mentionnions le risque du développement d'un rapport de clientélisme avec les étudiants. En témoigne l'évaluation des enseignements. *A priori*, nous ne sommes pas contre cette pratique, encore embryonnaire et toujours discutée en France, alors qu'elle est institutionnalisée au Québec. Rappelons qu'il s'agit de juger des enseignements précis et non les professeurs de façon globale. Nous aurions même tendance à dire que donner la possibilité aux étudiants de s'exprimer à ce sujet peut présenter des conséquences positives. Nous-même avons débuté notre carrière

⁸ Au Québec, la tâche normale d'un professeur régulier en termes d'enseignements consiste à donner quatre cours de 45 heures chacun par an. Il existe aussi un statut de professeur substitut ou remplaçant, le terme pouvant changer selon les universités où la charge d'enseignement est de six cours, voire plus par an. En échange de ce surplus, il n'y a pas d'obligation en termes de recherche et de services à la collectivité. C'est ce statut qui ne peut être que temporaire qu'il serait susceptible de *copier* dans le cas de l'ouverture de certains postes réguliers.

avec deux années ponctuées par de mauvaises évaluations dans certains cours. Et cela nous a conduit à porter notre attention sur des questions d'ordre pédagogique. Il n'en demeure pas moins que des interrogations se posent tout de même : est-il vrai que tout étudiant a nécessairement un avis immédiat sur le contenu d'un cours, sur sa compréhension d'un cours, sur ce qu'un cours peut lui apporter ? D'ailleurs, a-t-on vraiment systématiquement une opinion sur tout ? Faut-il vraiment considérer que l'éducation est une marchandise comme une autre ? Et l'apprentissage n'est-il pas un processus souvent lent, notamment lorsque des cours relèvent plus de la culture générale que d'enseignements directement applicables ? Ces questions prennent une coloration spécifique dans un contexte d'endettement croissant des étudiants. Ceux-ci apparaissent de plus en plus concernés par des questions matérielles de subsistance : ce qui entraîne soit des emplois du temps particulièrement chargés entre travail, voire *petits boulots*, et université, soit un endettement considérable qui pèse ensuite pendant plusieurs années ; à moins que les deux soient combinés. On peut comprendre pourquoi, de leur point de vue, l'Université a avant tout pour but de les aider à obtenir un emploi sur le marché du travail capitaliste.

Comme nous l'écrivions déjà en 2009⁹, ce rapport de clientélisme se constate aussi à travers la création de parcours qui tendent à être de plus en plus individualisés. Dans un cours magistral de premier cycle, il n'est pas rare qu'il y ait un tiers d'inscrits en première année, un tiers en deuxième année et un tiers en troisième année. Cependant, dès lors, comment est-il possible de donner un cours avec des différences aussi importantes dans les acquis antérieurs ? Il y a donc une superposition des savoirs qui peut s'avérer problématique. Selon Jean-Pierre Pinel (2002 : 20),

« bien entendu, les étudiants les plus créatifs et les mieux dotés culturellement peuvent effectuer un travail de mise en perspective, de reliaison et de différenciation. Pour les autres, on peut penser que la conflictualité des modèles demeurera inaperçue ou seulement esquissée. En évitant le débat et la controverse, l'Université risque ainsi de délaisser une valeur fondatrice, celle du développement d'une pensée critique soutenant l'accès au travail du lien et de la conflictualité ».

À cette époque, à l'instar de Fabien Granjon et Emmanuel Paris (2005), nous nous demandons aussi si cette individualisation des parcours n'allait pas exacerber la tendance à l'utilitarisme de la part des étudiants, à la focalisation sur les résultats, sur l'obtention du titre au détriment d'une réelle implication dans le processus d'acquisition des savoirs. Ces parcours apparaissent plus que jamais liés aux demandes du marché du travail capitaliste :

« Aujourd'hui le marché du travail est encore fortement régulé sur la base des qualifications, donc des diplômes. Le diplôme est un ensemble reconnu de savoirs et de savoir-faire, qui fait l'objet de négociations collectives et qui confère des droits en matière de salaire, de conditions de travail ou de protection sociale. Pour permettre une rotation plus souple de la main d'œuvre, le patronat cherche désormais à briser ce couple rigide qualifications-diplômes afin d'y substituer le couple compétences-certification modulaire » (Hirtt, 2008).

⁹ Les éléments qui précèdent et qui suivent sont largement inspirés du texte paru en 2009.

Conclusion

Sans s'en rendre compte, aurait-on basculé vers le modèle de « l'université entrepreneuriale » pour reprendre l'expression de Burton R. Clark (1998) ? C'est bien le modèle de l'entreprise privée qui tend à se répandre dans l'ensemble des organisations, que celles-ci soient publiques ou associatives. À ce propos, Vincent de Gaulejac (2005) – que mobilise aussi Arnaud Mercier – propose de dépeindre la gestion managériale qui s'est mise en place à partir des années 70 comme avançant masquée sous une apparence pragmatique. Il présente ce pouvoir managérial moins comme un pouvoir autoritaire et hiérarchique qu'une incitation à s'investir de façon illimitée dans son travail pour satisfaire ses besoins de reconnaissance. Or, interrogeons-nous nous-même. Notre carrière repose plus sur le capital symbolique que sur le capital économique. En novembre 2007, l'Association canadienne des professeures et professeurs d'université (ACPPU) a effectué une première étude sur les problèmes de santé associés au stress subi au travail (2007). Lors de la publication du rapport, James Turk, directeur général de l'association, a déclaré : « C'est le premier rapport dont nous disposons sur le stress professionnel parmi le personnel académique du Canada. Il montre très clairement que le niveau élevé de stress constitue un problème de taille, qui s'accompagne de graves conséquences ». Sur les 1 470 répondants choisis au hasard au sein du personnel de 56 universités du pays, 22 % ont signalé un taux relativement élevé de problèmes physiques liés au stress (*ibid.*).

Maintenant, que penser de tous ces éléments ? De façon générale, le danger semble de voir une université régie par la logique utilitariste et instrumentale qui marque de plus en plus nos sociétés, et ce au service du capitalisme globalisé. En effet, il apparaît que le système éducatif est de moins en moins envisagé comme un modèle normatif pour la société au profit d'une pensée qui, au contraire, met l'accent sur l'importance de transférer les caractéristiques du système capitaliste – compétition généralisée, vision à court terme, productivité des activités et évidemment rentabilisation de celles-ci – au système universitaire. Nous sommes décidément bien loin de l'éducation telle que l'espérait Cornelius Castoriadis (1998 : 23) : « Une éducation pour l'autonomie et vers l'autonomie, qui amène ceux qui sont éduqués – et pas seulement les enfants – à s'interroger constamment pour savoir s'ils agissent en connaissance de cause plutôt qu'emportés par une passion ou par un préjugé ». Et, selon le même auteur, au contraire, nous sommes proches du « projet capitaliste, démentiel, d'une expansion illimitée d'une pseudo-maîtrise pseudo-rationnelle, qui depuis longtemps a cessé de concerner seulement les forces productives et l'économie pour devenir un projet global (et pour autant encore plus monstrueux), d'une maîtrise totale des données physiques, biologiques, psychiques, sociales, culturelles » (Castoriadis, 1996 : 90). Le chercheur ajoute que cela va totalement à l'encontre du « projet d'autonomie individuelle et collective [et de] la lutte pour l'émancipation de l'être humain, aussi bien intellectuelle et spirituelle » (*ibid.*). Certes, Jean-Guy Lacroix (1998 : 80) écrit qu'il n'y a aucune nécessité due à un déterminisme inclus au départ dans la structure d'une réalité.

La nécessité « est toujours relative à ce que le sujet considère comme nécessaire, selon ce qu'il désire faire et être. Elle porte donc la marque du souhaitable, de l'espéré, du valorisé ». Le sujet se voit donc accorder une place potentielle, y compris, évidemment, le professeur d'université. Toutefois, il faut tenir compte de plusieurs faits : « Le degré de liberté du sujet ne tient jamais à une essence du sujet, mais dépend toujours de conditions probables de traduction concrète de sa volonté, possibilités "suggérées" au sujet par la production et l'accumulation » (*ibid.* : 84). Parfois, la lassitude guette quand nous nous rendons compte que bon nombre de collègues semblent ne pas se sentir concernés par ces questions ou que nous passons le plus clair de notre temps à traiter de questions pragmatiques les unes après les autres et ce, jour après jour. Heureusement que le mouvement étudiant nous rappelle l'importance de la lutte :

« La lutte actuellement en cours contre la hausse des frais n'est qu'un premier pas vers la gratuité scolaire, qui n'est elle-même qu'un pas vers une société plus égalitaire, solidaire et juste. C'est en réfléchissant que nous imaginons une société meilleure, c'est en combattant que nous l'obtenons » (Coalition large de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante, 2012).

Références

- ACPPU (Association canadienne des professeurs et professeuses d'université), 2007, *Le stress professionnel chez les professeurs et professeuses d'université au Canada : conclusions préliminaires*, Ottawa, Association canadienne des professeurs et professeuses d'université.
- 2012, *Almanach de l'enseignement postsecondaire 2012-2013*, Ottawa, Association canadienne des professeurs et professeuses d'université. Accès : <http://www.caut.ca/docs/almanac/2012-2013-caut-almanac-of-post-secondary-education-in-canada.pdf?sfvrsn=0>. Consulté le 24/05/13.
- Avignon P., 2012, « L'accessibilité des études supérieures au Québec. Des réformes à compléter », Note d'intervention de l'IREC, 23, déc. Accès : <http://www.irec.net/upload/File/noteinterventionenseignementsuperieurdecembre12vd.pdf>. Consulté le 24/05/13.
- Beauchemin J., Bourque G., Duchastel J., 1995, « Du providentialisme au néolibéralisme : de Marsh à Axworthy. Un nouveau discours de légitimation de la régulation sociale », *Cahiers de recherche sociologique*, 24, pp. 15-47. Accès : <http://id.erudit.org/iderudit/1002276ar>. Consulté le 20/04/13.
- Bourdieu P., 2001, *Sciences de la science et réflexivité*, Paris, Éd. Raisons d'agir.
- Castoriadis C., 1996, *La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe*, t. IV, Paris, Éd. Le Seuil.
- 1998, « De l'autonomie en politique. L'individu privatisé », *Le Monde Diplomatique*, févr., p. 23. Accès : <http://www.monde-diplomatique.fr/1998/02/CASTORIADIS/10046.html>. Consulté le 20/04/13.
- Clark B.R., 1998, *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation*, Oxford, Pergamon/Elsevier Science.

- Coalition large de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante, 2012, « Bloquons la hausse. Accès : <http://www.bloquonslahausse.com/hausse-des-frais/la-gratuite-scolaire-est-ce-possible/>. Consulté le 24/05/13.
- Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2012, *La productivité du système public de l'enseignement postsecondaire de l'Ontario. Rapport préliminaire*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Accès : <http://heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO%20Productivity%20Report%20FR.pdf>. Consulté le 20/04/13.
- Crespo M., Beaulpré-Lavallée A., Dubé S., 2011, *L'offre de programmes universitaires des sites hors-campus au Québec : ampleur, logiques décisionnelles et évaluation de ses impacts*, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations. Accès : <http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2011RP-13.pdf>. Consulté le 20/04/13.
- Dandurand P., Fournier R., Bernier L., 1980, « Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales au Québec », *Sociologie et sociétés*, 12, pp. 101-132. Accès : http://classiques.uqac.ca/contemporains/dandurand_pierre/devel_enseignement_superieur/devel_enseignement_superieur.pdf. Consulté le 24/05/13.
- Doray P., 2010, « 40 ans d'accessibilité à l'enseignement postsecondaire : quelle démocratisation ? », intervention au colloque du CAPRES, 28-29 octobre 2010, Montréal, École de technologie supérieure.
- Dorval Y.-Th., 2009, « Gouvernance et financement des universités. Pour des établissements plus autonomes », *Le Devoir*, 17 août, p. A7. Accès : <http://www.ledevoir.com/non-classe/263064/gouvernance-et-financement-des-universites-pour-des-etablissements-plus-autonomes>. Consulté le 20/04/13.
- Etzkowitz H., 2003, « Research Groups as quasi-Firms: the Invention of the Entrepreneurial University », *Research Policy*, 32, pp. 109-121.
- Freitag M., 1995, *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*, Québec, Éd. Nota bene.
- 2000, « Contre l'aliénation totale. L'assujettissement de l'éducation à l'économie globalisée comme abandon de la civilisation et suicide des sociétés », pp. 97-122, in : Collectif étudiant UQAM, *L'essor de nos vies. Parti pris pour la société et la justice*, Outremont/Montréal, Lanctôt Éd./Éd. Société.
- Gaulejac V. de, 2005, *La société malade de la gestion*, Paris, Éd. Le Seuil.
- George É., 2009, « Le système universitaire : aliénation ou émancipation ? », pp. 283-296, in : Tremblay G., dir., *L'émancipation d'hier à aujourd'hui*, Québec, Presses de l'université du Québec.
- 2012, « The University System: Alienation or Emancipation? », *Topia*, 28, pp. 188-198.
- Gervais L.-M., 2013, « Et maintenant parlons éducation », *Le Devoir*, 2 mars. Accès : <http://www.ledevoir.com/societe/education/372284/et-maintenant-parlons-education>. Consulté le 24/05/13.
- Gingras Y., 2003, « Idées d'universités. Enseignement, recherche et innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148, pp. 3-7. Accès : http://www.cairn.info.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/article.php?ID_REVUE=ARSS&ID_NUMPUBLIE=ARSS_148&ID_ARTICLE=ARSS_148_0003. Consulté le 20/04/13.

Granjon F., Paris E., 2005, « Marchandisation des savoirs, privatisation de la recherche et réformes de l'université française », *Sciences de la société*, 66, pp. 165-179.

Guay L. et al., 2012, « Têtes blanches, carré rouge : à travers la lutte étudiante, un autre Québec se construit », 26 juin. Accès : http://www.pressegauche.org/spip.php?page=imprimer&id_article=10807. Consulté le 20/04/13.

Hamel J., 2008, « Qu'est-ce que l'objectivation participante ? Pierre Bourdieu et les problèmes méthodologiques de l'objectivation en sociologie », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 3. Accès : <http://socio-logos.revues.org/1482>. Consulté le 20/04/13.

Hirtt N., 2008, « À propos de l'approche par les compétences. Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques ? », 20 janv. Accès : <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38442>. Consulté le 20/04/13.

Institut sur la gouvernance d'organisations publiques et privées, 2007, *Rapport de l'Institut sur la gouvernance d'organisations publiques et privées*, Montréal, Institut sur la gouvernance d'organisations publiques et privées. Accès : http://www.fneeq.qc.ca/fr/universites/Documents/Rapport_du_Groupe_de_travail_sur_les_U_du_Quebec_sept07.pdf. Consulté le 20/04/13.

Lacroix J.-G., 1998, « Sociologie et transition millénariste : entre l'irraison totalitaire du capitalisme, et la possibilité-nécessité de la conscientivité », *Cahiers de recherche sociologique*, 30, pp. 79-152. Accès : http://classiques.uqac.ca/contemporains/lacroix_jean_guy/socio_transition_millennariste/socio_transition_millennariste.html. Consulté le 20/04/13.

Lafleur C., 2011, « La nouvelle MBA internationale de McGill - Marcel Desautels voulait promouvoir l'excellence de la formation en gestion », *Le Devoir*, 29 oct. Accès : <http://www.ledevoir.com/non-classe/334705/la-nouvelle-mba-internationale-de-mcgill-marcel-desautels-voulait-promouvoir-l-excellence-de-la-formation-en-gestion>. Consulté le 20/04/13.

Lapierre J.-W., 2000, « Éléments d'une critique de la "pensée critique" », *Possibles*, 2-3, vol. 24, pp. 79-97.

Martin É., Ouellet M., 2010, « La gouvernance des universités dans l'économie du savoir », Montréal, Institut de recherche et d'informations socio-économiques. Accès : <http://www.iris-recherche.qc.ca/wp-content/uploads/2011/06/Gouvernance-web.pdf>. Consulté le 20/04/13.

Mathieu A., 2013, « L'Université de Montréal menace aussi de quitter la crepuq », *Le Soleil*, 17 avr. Accès : <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201304/17/01-4641641-luniversite-de-montreal-menace-aussi-de-quitter-la-crepuq.php>. Consulté le 24/05/13.

Mercier A., 2012, « Dérives des universités, périls des universitaires », *Questions de communication*, 22, pp. 197-234.

Nadeau J., 2013, « Universités - La masse salariale de la direction a augmenté de 150 % en 10 ans », *Le Devoir*, 19 janv. Accès : http://www.ledevoir.com/societe/education/368819/universites-les-salaires-de-direction-ont-augmente-de-150-en-10-ans?utm_source=infolettre-2013-01-19&utm_medium=email&utm_campaign=infolettre-quotidienne. Consulté le 20/04/13.

- Pinel J.-P., 2002, « Malaise dans la transmission : l'Université au défi des mutations culturelles contemporaines », *Connexions*, 78, pp. 11-30. Accès : <http://www.cairn.info/revue-connexions-2002-2-page-11.htm>. Consulté le 20/04/13.
- Presse Canadienne (La), 2013, « L'Université Laval quitte la CREPUQ », *Le Devoir*, 15 avr. Accès : <http://www.ledevoir.com/societe/education/375750/l-universite-laval-quitte-la-crepuq>. Consulté le 20/04/13.
- Rocher G., 2004, « Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d'histoire politique*, 12, vol. 2, pp. 117-128.
- Rochex J.-Y., 2002, « Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche », *Revue suisse des Sciences de l'Éducation*, 2, pp. 339-356. Accès : http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=3769. Consulté le 20/04/13.
- Weber M., 1904-1917, *Essais sur la théorie de la science*, trad. de l'allemand par J. Freud, Paris, Plon, 1965. Accès : http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais_theorie_sciences/essais_theorie_sciences.html. Consulté le 23/05/13.